

**A influência da argumentação no processo de ensino-aprendizagem  
na disciplina de Religião.**

**Ana Catarina Lopes de Almeida**

**Trabalho de Projecto  
de Mestrado em Ciências da Educação**

**Setembro, 2014**

---

Aos Luíses, com quem aprendi muito.

A Don Luigi Giussani, com quem aprendi a amar a vida.

Ao Luisimi, com quem aprendi a ser livre.

Ao Luís, com quem aprendi que a vida é para ser dada.

## **Agradecimentos**

A primeira palavra vai, sem dúvida, para a Professora Maria do Carmo Vieira da Silva e o Professor Fabrizio Macagno. À Professora Maria do Carmo agradeço o testemunho de entusiasmo vivido depois de largos anos a ensinar e educar; ao Professor Fabrizio, a vivacidade e inteligência aguda que conduziu a minha investigação desordenada.

Agradeço aos meus pais, por me terem educado respondendo sempre aos meus famosos “e porquê?”.

Agradeço aos meus amigos, por me terem ouvido jantares a fio.

Agradeço às pessoas com quem tive o gosto de trabalhar no Colégio de S. Tomás, por me testemunharem a paixão educativa que me trouxe até aqui, em especial, ao Padre João, à Isabel e à Filipa.

Um agradecimento especial ao José Feitor e ao Bernardo Cardoso pelo olhar crítico.

Um agradecimento muito especial à Teresa Vaz Guedes e à Joana Abecasis Correia, cujos olhos vivos são a verdadeira razão de ser deste trabalho.

## RESUMO

O presente estudo teve como objectivo considerar os contributos teóricos da teoria da argumentação no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Religião.

Foram considerados três aspectos para fazer o enquadramento teórico do estudo realizado. Em primeiro lugar, uma reflexão sobre o conceito de processo de ensino-aprendizagem (ensino, aprendizagem e papel do professor). De seguida, procedeu-se a uma contextualização teórica sobre argumentação, na perspectiva de rever os contributos cientificamente mais relevantes e actuais. Finalmente, a descrição e análise do programa *Argue With Me*, desenvolvido no Teachers College da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos da América.

O estudo de caso que apresentamos prende-se exactamente com a aplicação de uma adaptação do programa *Argue With Me* a alunos do 7º ano de escolaridade no âmbito da disciplina de Religião de uma escola privada em Lisboa. Os alunos participaram na actividade a propósito dos conteúdos da disciplina, sendo submetidos a uma metodologia de tipo argumentativo, por oposição a outro grupo de alunos, a quem foi leccionada a mesma matéria segundo uma abordagem enunciativa. A aplicação de um Pré-Teste e de um Pós-Teste permitiram recolher e analisar os dados, e daí retirar algumas conclusões sobre as mais-valias do programa *Argue With Me*, como emblemático de uma mudança de paradigma nas tradicionais metodologias didácticas.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação; Processo de ensino-aprendizagem; *Argue With Me*.

## ABSTRACT

The aim of this study was to consider, within the context of a Religion class, the theoretical contribution of argumentation theory to the teaching and learning process.

The literature review accounts for the three components of this study. First, the concept of the teaching and learning process is presented in terms of teaching, learning and the teacher's role. Then, argumentation theory is placed in the context of the most relevant and substantial scientific research. Finally, the *Argue With Me* curriculum is described and analyzed; this curriculum was developed in the Teachers College of Columbia University (USA) and uses argumentation as a path to develop students' thinking.

We present a case-study which was developed directly from the *Argue With Me* curriculum. It was implemented in the seventh-grade religion classes of a private school in Lisbon. The students in one group used argumentative methodologies to develop their understanding of a subject. A lecturing approach to the same subject was used with another group. The pre-test and post-test have provided sufficient data to draw clear conclusions regarding the benefits of the *Argue With Me* curriculum.

KEYWORDS: Argumentation; Teaching and Learning Process; *Argue With Me*.

# ÍNDICE GERAL

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                 | <b>9</b>  |
| <b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>                     | <b>11</b> |
| <b>I. O processo de ensino-aprendizagem.....</b>       | <b>12</b> |
| 1.1 - Ensino. ....                                     | 12        |
| 1.2 - Aprendizagem.....                                | 13        |
| 1.3 - Professor: um agente «significativo»? .....      | 16        |
| <b>II. A teoria da argumentação.....</b>               | <b>20</b> |
| 2.1 - As teorias da argumentação. ....                 | 20        |
| 2.2 - A pertinência da argumentação para o ensino..... | 24        |
| <b>III. <i>Argue With Me</i> .....</b>                 | <b>26</b> |
| <b>IV. Considerações Finais.....</b>                   | <b>29</b> |
| <b>ESTUDO EMPÍRICO.....</b>                            | <b>30</b> |
| <b>I. Introdução .....</b>                             | <b>31</b> |
| <b>II. Metodologia .....</b>                           | <b>31</b> |
| 2.1 - Opções metodológicas.....                        | 31        |
| 2.2 - Sujeitos .....                                   | 33        |
| 2.3 - Procedimentos.....                               | 33        |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.4. - Limitações.....                                  | 35        |
| <b>III. Análise e discussão dos resultados.....</b>     | <b>36</b> |
| 3.1. - Complexidade e nível dos argumentos usados. .... | 37        |
| 3.2 - Qualidade dos argumentos usados por grupo.....    | 39        |
| 3.3 - Classificação nos Testes .....                    | 41        |
| <b>IV. Síntese geral .....</b>                          | <b>43</b> |
| <b>CONCLUSÕES .....</b>                                 | <b>45</b> |
| <b>E RECOMENDAÇÕES.....</b>                             | <b>45</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA .....</b>                               | <b>48</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                     | <b>50</b> |

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS**

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 - Procedimento para o grupo experimental.....                        | 33 |
| Tabela 2 – Procedimento para o grupo de controlo .....                        | 35 |
| Tabela 3 - Escala de complexidade de argumentos.....                          | 37 |
| Gráfico 1 - Médias do nível de argumentação por grupo .....                   | 38 |
| Gráfico 2 - Evolução da qualidade da argumentação no grupo de controlo .....  | 39 |
| Gráfico 3 - Visão global da evolução no grupo de controlo .....               | 40 |
| Gráfico 4 - Evolução da qualidade da argumentação no grupo experimental ..... | 40 |
| Gráfico 5 - Visão global da evolução no grupo experimental .....              | 41 |
| Gráfico 6 - Evolução das médias de classificação nos testes .....             | 42 |

Trabalho de projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à  
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,  
realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da  
Silva e co-orientação do Professor Doutor Fabrizio Macagno.



## INTRODUÇÃO

Os desafios educativos são, na sua quantidade e na sua natureza, um âmbito de reflexão e de labor incomensuráveis. Qualquer adulto que com eles se tenha deparado pode testemunhar, sem dificuldade, a vertigem que significa uma relação educativa com crianças e jovens.

Foi no contexto da nossa actividade pedagógica e didáctica que surgiram, sempre associadas ao aspecto da profissionalidade docente, questões cada vez mais amplas sobre métodos, estratégias e recursos capazes de proporcionar aos alunos uma experiência real de aprendizagem.

Neste trabalho pessoal de investigação e discernimento, encontrámos os estudos da teoria da argumentação, desenvolvidos durante o século XX, em várias áreas do saber, e também da educação. A pertinência do estudo do raciocínio humano como mecanismo e como estrutura, tem revelado, nos estudos que pudemos consultar e de que nos socorremos ao longo deste trabalho mais-valias consideráveis para a actividade docente.

É nesta perspectiva que abordaremos algumas das perguntas prementes que emergem do nosso quotidiano de professores na relação com alunos.

A primeira questão nasce da constatação da dificuldade em despertar o interesse dos alunos para as matérias escolares. É transversal um discurso sobre a apatia dos alunos, colocando normalmente a tónica sobre a natureza do problema nos alunos e nos factores do ambiente exteriores à escola. Optámos, antes, por recorrer à imagem usada por Meirieu, citado por Rigotti (2009, p. 82); mover-nos-emos no quadro conceptual do triângulo da aprendizagem-ensinada, em que se conjugam os termos «relação pedagógica» (docente-aluno), «operações de estudo» (docente-matérias) e «elaboração didáctica» (matéria-docente).

Como consequência, colocaremos o ênfase no professor, questionando as metodologias e os recursos pedagógicos utilizados em contexto de sala de aula, procurando verificar a sua pertinência e adequação para responder à natureza do problema. Existirá algum recurso que

ajude a despertar o interesse dos alunos, isto é, que acenda um nexo entre a inteligência do aluno e a matéria, considerando o professor como um mediador entre eles?

O contexto da nossa reflexão é, desde logo, a escola. Sem excluir outros âmbitos de educação formal e informal, entendemos que a escola é, por excelência, o lugar do exercício da razão, no sentido em que alunos e professores se dedicam quotidianamente à busca do significado da realidade. Esta busca é feita através das matérias, usando como instrumento o raciocínio humano.

Numa tentativa de resposta a estas perguntas, definimos como questão de partida para o trabalho de projecto que seguidamente propomos, a seguinte: **Em que medida a influência de uma interacção comunicativa de tipo argumentativo pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Religião?**

Com esta finalidade, preparámos o trabalho de projecto, cuja reflexão agora se apresenta, no âmbito da disciplina de Religião aos alunos do 7º ano de uma escola privada em Lisboa.

# ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## **I. O processo de ensino-aprendizagem.**

### **1.1 - Ensino.**

Na formulação de Rigotti (2009), «ensinar é colocar-se ao lado da pequenez do homem para o ajudar a constituir a sua subjectividade (...). Quem ensina [comunica] (...) hipóteses de sentido para a vida, sem as quais não é possível viver» (pp. 15-16) [trad. nossa]. A acção de ensinar traz consigo uma dimensão de comunicação de alguma coisa que se conhece, que se tem como certa e que se pretende transmitir a outros.

O significado do ensino tem sido largamente discutido nas Ciências da Educação; podemos até arriscar afirmar que grande parte da reflexão educacional e pedagógica do último século se move no espectro deste conceito. Os grandes modelos pedagógicos do século XX giram em torno de visões e interpretações sobre o que queira realmente dizer “ensinar”.

Se pudéssemos, numa formulação simplista, sintetizar dois pontos extremos das visões sobre o conceito de ensino, diríamos que, de um lado, encontramos o ensino como transmissão de conteúdos relativos a determinado aspecto da realidade – e para o qual Grassi (2007, p. 16) usa o termo «disciplinarismo» [trad. nossa]; do lado diametralmente oposto, encontraríamos os defensores da abolição do ensino enquanto tal, na medida em que cada aluno chegaria ao conhecimento de tais conteúdos através de uma descoberta quase autónoma - segundo Grassi, «construtivismo em sentido estrito» [trad. nossa] (2007, p. 16).

Hegel, citado por Marques (1999, p.13), afirma que «o tesouro da cultura, dos conhecimentos e das verdades (...) foi confiado ao professorado, para o conservar e o transferir à posteridade». A noção de transferência de um património às gerações futuras trespassa as várias correntes pedagógicas do denominado método de ensino tradicional, no sentido em que a principal preocupação do professor é a passagem de um conteúdo científico ou cultural para outro sujeito que lhe sucede nas gerações – normalmente, o aluno. É, porém, o próprio Hegel a reconhecer a grande fragilidade do ensino entendido como transmissão de conteúdos: «a juventude [tem de] ser conduzida de uma mera compreensão, a uma auto-actividade, ao

esforço próprio. Pois que a aprendizagem como mera recepção é um aspecto incompleto do ensino» (Marques, 1999, p. 14).

Inevitável é referir, no ponto oposto a este, o modelo cognitivista de Jean Piaget, que veio inspirar as chamadas correntes construtivistas. Segundo Marques (1999), estas teorias defendem «a ideia de que o aluno deverá ser o construtor da sua aprendizagem, contribuindo activamente para a descoberta da verdade e a resolução dos problemas» (p. 38); o professor seria então «um organizador do ambiente (...). O professor orienta, facilita e coloca ao dispor das crianças os materiais necessários para o desenvolvimento das experiências e a resolução dos problemas. O professor é encarado como avaliador do pensamento da criança» (Marques, 1999, p. 37).

Certo é que enunciamos somente aqueles que podem ser considerados dois extremos de um assunto claramente amplo e merecedor de aprofundamento; percebe-se, desde logo, que ambos os extremos têm pontos pertinentes e certos: o professor é guardião do património científico e cultural das gerações que precedem os alunos; porém, é evidente que o aluno deve tornar-se protagonista desse mesmo património, tornando-o seu; nas palavras de Hegel, citado por Marques (1999, p. 14) «só a auto-actividade da compreensão e a capacidade de o utilizar de novo fazem de um conhecimento propriedade nossa».

## **1.2 - Aprendizagem.**

Segundo Rigotti (2009, p. 56), «a escola é um lugar de aprendizagem, não é um lugar de ensino». Embora esta afirmação possa parecer radical, tomamo-la como ponto de partida da reflexão teórica que agora fazemos sobre a aprendizagem. O autor esclarece, desde logo, que tal afirmação não pretende diminuir a importância do papel do docente. Pelo contrário, dignifica e eleva a tarefa a que os professores se propõem por acentuar a natureza da tarefa de ensinar: introduzir o aluno à realidade, caminhando com ele por dentro das matérias em direcção a uma compreensão do mundo cada vez mais ampla e mais profunda. Esta

compreensão do mundo tem como sujeito principal o aluno, que enceta este caminho dotado de determinadas estruturas cognitivas que não podem ser ignoradas.

Na formulação de Marques (1999, p. 35), «David Ausebel deu um contributo importante (...) com o conceito de aprendizagem significativa. Segundo Ausebel (...), a estrutura cognitiva é uma variável pertinente e decisiva de toda a nova aprendizagem. A estrutura cognitiva existente modifica-se e afecta os conhecimentos seguintes (...)».

De facto, a escola tem como objectivo primário a aprendizagem das matérias. No enquadramento dos estudos inspirados por Ausebel, a aprendizagem pode ser natural ou ensinada (Mazzeo, 2005). A aprendizagem natural corresponde àqueles momentos espontâneos e passivos na incorporação de novas informações, acontecendo frequentemente de forma casual.

Característica da aprendizagem ensinada é a mediação. Esta opera dentro de uma relação educativa e corresponde em larga medida à aprendizagem escolar. O professor é visto como um mediador entre o aluno e a matéria. Na óptica da análise estrutural do conhecimento, Mazzeo (2005) propõe três dimensões da aprendizagem mediada em âmbito escolar: a aquisitividade, a significatividade e a criticidade.

Faremos agora uma breve descrição de tais dimensões para, de seguida, abordar a relevância que consideramos terem na elaboração teórica que apresentamos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Em primeiro lugar, aborda a dimensão de aquisitividade, isto é, dos modos de aquisição de conhecimento, recorrendo aos tipos de aprendizagem que Ausebel, citado por Mazzeo (2005), distingue em aprendizagem por recepção, por descoberta autónoma e por descoberta guiada.

Na aprendizagem por recepção, o aluno regista os dados transmitidos por outrem; na aprendizagem por descoberta autónoma, o aluno apropria-se autonomamente do conhecimento, através de tentativas e erros ou por intuição; quanto à aprendizagem por

descoberta guiada, o aluno adquire e verifica pessoalmente as informações que lhe são fornecidas por outrem.

No que concerne a segunda dimensão, a significatividade, isto é, os modos de incorporação da nova informação no património já possuído, considera Mazzeo que a aprendizagem pode ser mecânica ou significativa. Será aprendizagem significativa a que se agregar ao património de conceitos e princípios teóricos que o aluno já possui. Segundo Macagno & Konstantidinou (2012, p. 1),

o ensino pode ser considerado como um diálogo que visa a *persuasão* dos interlocutores, dotando-os de razões para aceitar perspectivas científicas ou diferentes. Para que esta mudança conceptual aconteça, não se pode simplesmente substituir o que os alunos já sabem por ideias novas. Pelo contrário, esse mesmo entendimento prévio torna-se o contexto e a meta dos argumentos do professor, para levar os alunos a considerar as (novas) ideias científicas como mais preditivas e convincentes do que as que se baseiam na sua experiência pessoal [trad. nossa].

A terceira dimensão tem a ver com a criticidade, ou seja, a «disponibilidade para fazer continuamente comparações e para dar razões a si e aos outros. Trata-se de fazer comparações entre informações adquiridas e a experiência pessoal, entre noções e o sentido do relacionamento com o mundo, entre o que se aprende e o que se vive, entre o pormenor e o horizonte total» (Mazzeo, 2005, p. 17) [trad. nossa]. Nestes termos, compreende-se que o

ponto fulcral de um momento de aprendizagem real, que implique uma alteração real na esfera de conhecimentos do aprendente, reside na iniciativa pessoal de quem se compara pessoalmente com o objecto que se quer aprender. É necessário que o sujeito que aprende interroge a matéria [criticidade], o objecto de aprendizagem e de estudo, para que este adquira [aquisitividade] um significado relevante [significatividade] no conjunto de noções, princípios e teorias que já compõem o património global do aluno. Acrescentamos, ainda nos termos dos conceitos usados, que se fala de experiência que interroga a aprendizagem no sentido do conjunto de categorias adquiridas no património do aluno, como condição essencial da «aprendizagem significativa».

### **1.3 - Professor: um agente «significativo»?**

Qual será, então, o papel de um professor que tenha em vista uma experiência de «aprendizagem significativa» dos seus alunos? O docente é aquele «outrem» que apresenta as informações e as suas próprias operações de comparação, que já realizou, já agregou no seu património e que as propõe aos seus alunos. Segundo Rigotti (2009, p. 57), [na situação didáctica] «existirá alguém que motiva, orienta, acompanha e conduz o aluno na experiência de aprendizagem significativa, crítica, cada vez mais autónoma».

Neste ponto, e embora a nossa abordagem não se centre numa óptica psicológica, é inevitável voltar a fazer uma breve nota sobre a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget. Como se poderá constatar, as teorias cognitivistas têm aspectos em comum com o nosso quadro conceptual, embora não nos inspiremos em nenhuma delas.

Segundo Marques (1999, p. 34), «o modelo construtivista de Piaget pode caracterizar-se da seguinte forma: na interacção sujeito/objecto, ocorrem dois processos, a assimilação e a acomodação, que correspondem à função passiva e à função activa da inteligência». E Cabanas, citado por Marques (1999), afirma que uma proposta de educação que se fundamente nesta teoria, «será intelectualista, de modo que se centrará mais no exercício intelectual do que no ensino dos conteúdos». (p. 35).



Nesta óptica, o professor deve, entre outras coisas, «criar um ambiente e atmosfera nos quais as crianças sejam activas [...] encorajar a criança a encontrar, por si própria, as respostas [...] ensinar a criança apenas quando é de todo impossível que ela proceda à descoberta das soluções» (Marques, 1999, p. 37).

Segundo Chiosso (2003, p. 20),

o construtivismo é uma teoria do sujeito que se “autoconstrói”, integrando os produtos culturais e os mecanismos da mente. Isto significa que os processos intelectuais não se reduzem a associações de imagens, nem a um aglomerado de informações. [...] o construtivismo é a-realista, visto que não admite a existência de alguma coisa na mente que se possa definir como imagem, como ícone ou como representação do mundo “lá fora”.

Chiosso (2003, p. 22) considera a denominada pedagogia diferenciada como uma das aplicações mais significativas e mais actuais da abordagem construtivista e afirma que

o fulcro da pedagogia diferenciada consiste, por um lado, em ordenar o trabalho escolar à medida dos alunos, segundo práticas e técnicas individualizantes e já consolidadas (...), por outro lado, consiste na multiplicação de métodos e praxes didácticas em função das diferenças existentes entre os próprios alunos. (...) O objectivo é criar para cada um as

condições para activar as suas capacidades cognitivas e “construir a sua aprendizagem”.

A este propósito, Chiosso (idem) - citando o próprio Meirieu - afirma que

antes de ser um conjunto de métodos e técnicas, a pedagogia diferenciada exprime a vontade de “trabalhar com”, e com o aluno concreto tal como ele é, fruto de uma biografia intelectual, psicológica e social que não se pode alterar por decreto.

Assim, e ainda segundo Chiosso (2003, p. 23), «a tarefa do professor é mediar, solicitando o aluno a encontrar e especificar em que situações os conhecimentos podem adquirir um papel significativo, através do confronto com as situações concretas e com os outros alunos».

O ponto de partida conceptual da escola como lugar da aprendizagem insere-se numa visão mais ampla da educação, na definição de Jungmann (1939, p. 20), como *eine Einführung in die Gesamtwirklichkeit*, isto é, introdução à realidade total [trad. nossa]. Assim, a nosso ver, e nas palavras Grassi (2007, p. 16), «as disciplinas existem em função desta introdução e conhecimento da realidade». Não concebemos o processo de ensino-aprendizagem *apesar* das matérias, mas *através* delas. Segundo Grassi (2007), é possível uma superação do disciplinarismo (a disciplina como um saber fechado e auto-referencial) e do construtivismo em sentido estrito (a interpretação e construção de significados), «se [houver] uma concepção do conhecimento como abordagem à realidade [...] quem estudou e sabe, sabe ver melhor a realidade do que quem não estudou porque o saber serve para ver melhor a realidade» (p. 16).

É nesta visão que nos colocamos e que colocamos o nosso entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem. Este insere-se no mais amplo processo educativo propriamente dito, isto é, numa tomada de consciência progressiva de si e do mundo que o rodeia. Não nos parece razoável proclamar actividades interpretativas ou subjectivas como o objectivo do estudo e da aprendizagem. Conformamo-nos, antes, com a afirmação da realidade: a história, a literatura, a matemática, a arte, as ciências. As matérias são aspectos, pontos de vista sobre uma realidade que existe, que está ali e que interpela o sujeito, desencadeando hipóteses de significado que se desvelam na medida do empenho do sujeito, tal como das suas capacidades e habilidades, interesses e perguntas.

Neste sentido, é útil recorrer ao desenvolvimento que o autor da introdução da obra faz a propósito da asserção de Rigotti (2009, p. XII), que usámos como ponto de partida do presente capítulo:

O que pode então o professor fazer? Partilhar a sua experiência com os alunos; envolvê-los, colocando-se como *auctoritas*, ou seja, como portador de uma capacidade de fazer crescer, oferecer-se como *auctor*, como promotor da posse da realidade por parte dos alunos, através do conhecimento das disciplinas e das matérias.

Com mais propriedade, poderíamos falar de aprendizagem ensinada, ou seja, de um testemunho de aprendizagem, cuja sequela e acompanhamento sejam possíveis ao aluno. É um fazer testemunhal, que convoca as estruturas do património global do aluno, convida-as a tornarem-se activas num processo de aprendizagem ensinada, em que estejam presentes as dimensões de aquisitividade, significatividade e criticidade.

## II. A teoria da argumentação.

### 2.1 - As teorias da argumentação.

O presente capítulo deveria intitular-se, com maior precisão, as teorias da argumentação. Estamos perante um campo tão antigo quanto amplo dos estudos da comunicação entre as pessoas. Muitos foram os contributos que, ao longo dos séculos, se foram desenvolvendo no âmbito da argumentação, entendida por nós no seu sentido etimológico; Rigotti (2009, p. 120) afirma que

o termo argumentação remete para argumento [...]. A palavra *argumentum* é formada pelo verbo *arguo* e pelo sufixo *-mentum*. Em geral, o sufixo *-mentum*, unido a um verbo, indica o processo de realização da acção expressa pelo verbo, mas põe em evidência sobretudo a modalidade e o [...] instrumento com que a acção é realizada. [...]. O verbo *arguere* [...] tem como valor fundamental o facto de evidenciar, de demonstrar e de provar. Por outras palavras, o seu significado [...] é levar o interlocutor a reconhecer o que lhe é dito, o que lhe é revelado.

Cumprе, pois, desenvolver o sentido do conceito de argumentação para melhor poder reflectir sobre as teorias que se associaram a este termo, nomeadamente durante o século XX.

Segundo Van Eemeren & Grootendorst (2004, p.1), «[a] argumentação é uma actividade verbal, social e racional, que pretende convencer [alguém] da aceitabilidade de um ponto de vista através da apresentação de uma constelação de proposições que justificam ou refutam a proposição expressa pelo ponto de vista» [trad. nossa]. Na formulação de Rigotti (2009, p. 121), que desenvolve o conceito a partir da estrutura etimológica que lhe subjaz, «argumentar significa dar as razões».

A interacção argumentativa tem as três características e o intento enunciado por Van Eemeren e Grootendorst (2004): em primeiro lugar, é uma actividade verbal porque se trata sempre de uma movimentação da linguagem, no sentido da expressividade. Trata-se, também, de uma actividade social porque tem origem em pessoas que se dirigem a outras pessoas. Por fim, é racional visto que assume normalmente a forma de considerações intelectuais sobre um ponto de vista.

O objectivo da interacção prende-se com um ponto de vista, na medida em que visa convencer o ouvinte, o interagente da aceitabilidade de um ponto de vista.

A este ponto, é útil fazer uma breve resenha histórica de alguns momentos relevantes para chegar a considerar a teoria da argumentação, ou as teorias da argumentação, como corpo teórico *per se*.

O primeiro autor que referimos é Aristóteles. Em termos cronológicos, mas também em termos de pertinência, o filósofo grego é uma referência incontornável nos estudos sobre argumentação. São ainda válidas as ideias e perspectivas daquele autor, nomeadamente a distinção entre dialéctica e retórica, em função da natureza das premissas do raciocínio. Em qualquer interacção comunicativa, que vise persuadir um interlocutor, sempre que as premissas forem aceites em geral, estamos perante um argumento dialéctico; quando as premissas são apenas plausíveis, tratamos de argumentos retóricos, que implicam as categorias fundamentais de *éthos*, *lógos* e *páthos*. A lógica aristotélica, por sua vez, «tinha a ver com argumentos analíticos em que a verdade das premissas é evidente» (Van Eemeren & Grootendorst, 2004, p. 42). [trad. nossa].

Deixando de fora outros aspectos, talvez os mais relevantes da obra aristotélica, este brevíssimo parágrafo pretende ilustrar apenas uma questão que, como veremos, é fundamental para a nossa reflexão: a natureza das premissas de uma interacção comunicativa é decisiva para produzir (ou não) um efeito de persuasão no ouvinte, em função dos instrumentos a que o orador recorrer.

Da leitura da obra magistral sobre filosofia medieval de Kretzmann, Kenny & Pinborg (1982), emerge que as experiências universitárias e pedagógicas medievais foram-se consolidando em torno de uma metodologia influenciada por quanto foi exposto anteriormente, embora segundo uma organização do conhecimento diferente da que conhecemos actualmente. Não é este o foro de análise e reflexão sobre o ensino do *Trivium* e o *Quadrivium*; não podemos, no entanto, olvidar o cariz essencialmente oral das experiências de ensino-aprendizagem na Idade Média. Não é despidendo notar que as formas de ensinamento das *lectiones* e das *disputationes* representaram um património de valor pedagógico que foi muitas vezes esquecido pela história da educação.

De facto, toda a estrutura curricular da educação medieval assentava numa metodologia argumentativa; deparamo-nos, no entanto, um desinteresse teórico sobre o tema. É apenas no século XIX que se volta a despertar o interesse pela retórica sem que, porém, existam avanços em relação ao modelo clássico. É nos anos cinquenta do século XX que se assiste ao desenvolvimento teórico dos estudos sobre argumentação, ainda sem elementos de ruptura com a tradição clássica, conservando os traços da dialéctica.

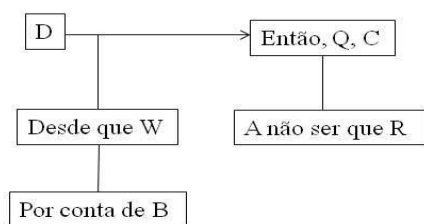
Escolhemos abordar dois autores centrais para o renascimento e renovação da teoria da argumentação: Toulmin e Perelman são dois nomes incontornáveis pela influência que os seus modelos exercem no actual quadro da argumentação e que, como veremos, propõem algumas questões decisivas para o presente trabalho.

Stephen Toulmin, filósofo e educador britânico do século XX, desenvolveu o seu modelo em torno da ideia de método de raciocínio informal. Segundo Macagno & Konstantidinou (2012, p. 1), «os instrumentos mais comuns e mais conhecidos da teoria da argumentação têm carácter analítico, foram desenvolvidos por Toulmin e têm sido usados para aperfeiçoar os

argumentos dos alunos e os seus procedimentos interactivos». O seu modelo (Toulmin's Argument Pattern – TAP) representou uma superação da validade formal da lógica - que se revelara estática - embora, segundo Van Eemeren & Grootendorst (2004, p. 47),

o modelo de Toulmin resume-se, na verdade, a uma expansão do silogismo [...]. Apesar de antecipar as reacções dos outros [interlocutores], o modelo pretende, antes de mais nada, representar a argumentação a partir do ponto de vista do orador [...] A outra parte continua, de facto, passiva: a aceitabilidade da conclusão não depende da ponderação sistemática dos argumentos a favor e contra.

Como veremos *infra*, a propósito da análise da complexidade de argumentos usados pelos alunos, antes e depois de entrarem em contacto com uma metodologia argumentativa, segundo Toulmin, um argumento pode ser representado como um conjunto interligado de asserção/conclusão (C), dados (D), garantias (W) ligadas à asserção e aos dados (“desde que W”), suportes (B) que conferem substância às garantias e refutações (R), que indicam em circunstâncias a asserção afirmada estará correcta. Os qualificadores modais (Q) descrevem a força das inferências, em que medida podem ser universalmente aplicadas e medem também a sua validade. A estrutura do modelo de Toulmin pode ser representada da seguinte forma:



Chaïm Perelman, filósofo do século XX, escreveu com Olbrechts-Tyteca a sua obra maior: *Traité de l'argumentation - la nouvelle rhétorique*. Os autores debruçam-se sobre as estratégias de persuasão com base na distinção entre audiências específicas (aqueles a quem o orador se dirige realmente) e audiências universais (que representam o conceito de razoabilidade). O núcleo da teoria de Perelman concentra-se no modo como as pessoas levam outras pessoas a mudar de ideias: através de um pensamento não-analítico, e pretende complementar a lógica formal. Van Eemeren & Grootendorst (2004) consideram que o autor não se refere à lógica moderna mas antes «ao ideal apodíctico clássico de conhecimento, em que as afirmações são feitas para representar “conhecimento verdadeiro” apenas se a sua verdade for evidente ou puder derivar logicamente de afirmações que são evidentemente verdadeiras.» (p. 48).

Não obstante os dois modelos que descrevemos de forma concisa tenham sido desenvolvidos independentemente um do outro, Van Eemeren & Grootendorst (2004) assinalam a semelhança entre os dois, visto que em ambos os casos a avaliação dos argumentos e análise dos pontos de vista depende de características subjectivas da audiência. Os autores diagnosticam a ausência de regras e procedimentos necessários a uma verdadeira discussão crítica, que promova a razoabilidade como critério de argumentos a favor e contra determinada tese ou ponto de vista.

## **2.2 - A pertinência da argumentação para o ensino.**

O modelo de Toulmin, já anteriormente referido, tem sido usado na educação como instrumento para melhorar o conhecimento dos alunos acerca de problemas científicos e culturais. Deve-se este facto a um ponto relevante que já referimos anteriormente: a mudança conceptual necessária para um justo entendimento de conteúdos escolares.

A maioria dos temas abordados na escola evoca ideias, conceitos ou noções que correspondem a determinadas categorias mentais e cognitivas dos alunos. Estudar o sistema digestivo, a II Grande Guerra ou uma poesia de Fernando Pessoa é uma actividade que



encontra na mente do aluno categorias interpretativas que correspondem a uma qualquer experiência directa ou indirecta, a um conhecimento mais ou menos aprofundado e, em muitos casos, mais ou menos correcto.

O aluno tem um “conhecimento privado” que influencia grandemente o novo conhecimento, o conhecimento mais avançado ou mais rigoroso proposto pelo professor de determinada disciplina. Estas visões da realidade física, natural, histórica ou cultural preexistem e constituem o âmbito no qual se incorporará – ou não – a matéria leccionada em sala de aula.

O processo de persuasão e de desenvolvimento do conhecimento incompleto dos alunos depende, em larga medida, desse mesmo património intelectual. A reconstrução da dimensão implícita dos argumentos permite entender as razões e os princípios que subjazem a determinada visão do aluno; através da análise dos argumentos usados pelos alunos, é possível reconstituir as premissas e conceitos que sustentam o conhecimento prévio, de maneira a poder desenvolver instrumentos pedagógicos e didácticos que respondam com maior eficácia à tarefa de ensinar.

### **III. *Argue With Me***

Após uma reflexão sobre o conceito de “processo de ensino-aprendizagem” (*vide* capítulo I) e uma resenha pelos pontos mais relevantes da “teoria da argumentação” (*vide* capítulo II), e tendo em vista os objectivos por nós enunciados na Introdução, coloca-se a questão de saber qual a relação que existe entre ambos os quadros conceptuais; cumpre estabelecer o nexó entre uma abordagem de conteúdos pedagógicos de tipo argumentativo e aquilo a que chamámos aprendizagem significativa. A hipótese de trabalho que nos ocupou foi a de considerar como vantajosa uma estrutura curricular e didáctica apoiada nos estudos da argumentação, que utilize os instrumentos desenvolvidos pelos autores citados no capítulo II.

É tempo agora de referir o facto de o pensamento crítico ser reconhecido como valor primeiro na educação. Veja-se, a propósito, algumas passagens do conhecido Relatório Educação: um tesouro a descobrir (Delors, 1996, p. 85)

a educação em geral, desde a infância e ao longo de toda a vida, deve forjar, também, no aluno a capacidade crítica que lhe permita ter um pensamento livre, e uma acção autónoma» (pp. 54-55) [...] «Os professores que, por dogmatismo matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, estão a ser mais prejudiciais do que úteis. [...] O confronto através do diálogo e da troca de razões é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI.

É, portanto, na perspectiva do *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser* (Delors, 1996, pp. 77-88) que devem ser orientadas as reflexões sobre os instrumentos e estratégias didáticas que podem contribuir para uma verdadeira educação para a crítica: «À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele» (Delors, 1996, p. 77). A questão central que nos guiou no desenvolvimento deste trabalho de projecto foi procurar ver em acção as estruturas do raciocínio, quando confrontadas com o processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva da dinâmica de problematização enunciada.

Quanto ao enquadramento da actividade dialógica na relação entre o professor e o aluno, é importante considerar que estamos, tendencialmente quase sempre, no âmbito de asserções plausíveis, isto é, no campo da possibilidade e não da necessidade. Em contexto de sala de aula, o aluno é colocado diante de um orador que pode considerar uma de duas coisas: ou entende que o aluno é uma “tábua rasa” e, nesse sentido, expõe e demonstra, ignorando a dinâmica de pensamento crítico do próprio aluno; ou inicia a actividade dialógica, levando em consideração as ideias prévias do aluno, que servirão inevitavelmente de ponto de partida para aceitar ou refutar as novas ideias avançadas pelo professor.

Segundo Rigotti (2009, pp. 32-33), o processo de ensino-aprendizagem

pode realizar-se segundo dois estilos que espelham visões profundamente diferentes. O primeiro pressupõe a organização escolar como uma máquina encarregada de perpetuar a cultura dominante na comunidade. Aponta-se para a transmissão mecânica de um sistema de conhecimentos e crenças [...]. O segundo estilo interpela a pessoa enquanto sujeito racional e livre e procura fazer

crescer a sua razão e a sua liberdade. Este segundo estilo pretende da comunicação educativa uma tensão crítica [...] que cabe quer à modalidade de ensino-aprendizagem, quer aos seus conteúdos.

Quando se trata, porém, de interpelar o aluno enquanto sujeito racional, uma das grandes dificuldades que os professores encontram, consiste na consideração dos dados que constituem as ideias prévias de cada aluno. Muitas vezes, estes dados são implícitos e funcionam como premissas ocultas ou inexpressas no pensar dos alunos. Para chegar a aceder a este dados, pode dirigir-se a atenção para o quadro conceptual descrito anteriormente; nos termos enunciados por Macagno & Konstantinidou (2012, p. 2), a

um instrumento desenvolvido pela teoria da argumentação – os esquemas argumentativos – [que contribui para] desvendar a estrutura das prévias crenças profundas que estão subjacentes nos [...] alunos. Os esquemas argumentativos são um padrão abstracto de raciocínio traçado na estrutura lógica e semântica das premissas e da conclusão dos tipos de argumento mais comuns. Por este motivo, podem ser usados para recuperar uma premissa tácita de um argumento, bem como conceitos e afirmações não declaradas. [trad. nossa]

#### IV. Considerações Finais

Na perspectiva teórica enunciada até aqui optou-se por desenvolver um projecto que permitisse uma interpelação real à experiência concreta dos alunos.

Para isso, aplicou-se na sala de aula o programa *Argue With Me*, desenvolvido por Deanna Kuhn no Teachers College da Columbia University, com base nos pressupostos que seguidamente enquadramos.

Os autores do projecto *Argue With Me* consideram a actividade argumentativa como «sendo não só importante para o raciocínio e o pensamento humano mas sendo mesmo o seu objectivo central» (Kuhn, 2014, p. 2).

Não é despendendo sublinhar a contextualização deste programa a propósito dos padrões de educação exigidos nos Estados Unidos da América (EUA). A propósito, Kuhn, Hemberger & Khait (2014) referem no prefácio à obra que compila o programa desenvolvido que apresentam «um programa para desenvolver capacidades de argumentação nos alunos (...). A flexibilidade do programa é enfatizada, com sugestões quanto à adaptação que os professores podem fazer tendo em conta os seus alunos e as circunstâncias» (p. v). Foi nesta medida que adaptámos a estrutura e os critérios propostos pelas autoras aos conteúdos a leccionar no nosso caso.

Em suma, o nexos que se estabelece – e que procurámos aflorar com o estudo que seguidamente apresentamos – começa a delinear-se no sentido de a argumentação e o pensamento crítico serem condições (quase) *sine qua non* de uma aprendizagem significativa.

# ESTUDO EMPÍRICO

## I. Introdução

Relembramos, a este ponto, a pergunta de partida: **Em que medida a influência de uma interação comunicativa de tipo argumentativo pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Religião?** Os objectivos do presente estudo foram, tal como enunciado na introdução:

- Relevar o impacto da metodologia argumentativa na aquisição, apropriação e avaliação de conhecimentos;
- Comparar resultados entre uma abordagem enunciativa e o programa *AWM*.

Para alcançar estes objectivos, o nosso estudo dividiu-se em três momentos: em primeiro lugar, a aplicação de um teste diagnóstico a todos os participantes; depois, a cada turma foi leccionada a matéria correspondente aos Dez Mandamentos segundo as metodologias que se descrevem *infra*; finalmente, a aplicação de um teste final, que teve como finalidade fornecer elementos para medir a evolução das competências e da apropriação de conteúdos segundo as diferenças metodológicas para cada grupo.

## II. Metodologia

### 2.1 - Opções metodológicas

O presente trabalho foi desenvolvido numa escola privada em Lisboa que propõe um programa de Religião para o 3º Ciclo do Ensino Básico baseado na abordagem histórica, cultural e filosófica do fenómeno religioso ao longo dos séculos. No 7º ano, os conteúdos consubstanciam um percurso pelos episódios do Antigo Testamento, dando especial atenção a

alguns protagonistas bíblicos: Abraão, Isaac, Jacob, José e Moisés, culminando no estudo dos Dez Mandamentos, isto é, da Lei entregue por Deus a Moisés. O nosso projecto centrou-se no sétimo mandamento: **não roubar**. A natureza do conteúdo – moral e ética – levou-nos a considerar a pertinência dos estudos da argumentação num tema aparentemente simples.

Trata-se de um estudo de caso *quasi* experimental, com uma amostragem por conveniência, na medida em que existe «recurso a um grupo de comparação (grupo não aleatório), recurso a séries temporais de registo, e plano de correlação intervalar cruzada» (Almeida & Freire, 2008, p. 102).

Para relevar um ponto de partida comparativo entre os grupos, foi aplicado um Pré-Teste (Teste Diagnóstico, ver anexo 1) relativo à parte da matéria leccionada em ambos os grupos (os Dez Mandamentos), antes da adaptação do programa curricular *Argue With Me*. Após a leccionação da matéria referente ao sétimo mandamento, foi aplicado um Pós-Teste (Teste Final, ver anexo 3) a ambos os grupos.

Cumpre referir algumas especificidades sobre os Testes a que os alunos foram submetidos. Ambos os Testes pretendiam avaliar, por um lado, o nível de apropriação dos conteúdos da matéria, com critérios de avaliação iguais e com uma estrutura semelhante. A primeira pergunta, em ambos os testes, pretendia uma resposta directa sobre conhecimentos leccionados. As perguntas seguintes tinham como objectivo a elaboração de argumentos que justificassem as respostas dadas, em função do nível de conhecimento prévio e adquirido no estudo das matérias.

Assim, foi possível comparar não só os resultados globais (numa escala de 1 a 20, por ter uma amplitude mais adequada à pormenorização das evoluções que quisemos comparar), como também a complexidade dos argumentos usados antes e depois da aplicação do programa *Argue With Me*, no caso do grupo experimental; para o grupo de controlo, foi assim também possível analisar a estrutura e complexidade de argumentos de alunos que não têm contacto explícito com uma metodologia didáctica e pedagógica marcadamente argumentativa.



## 2.2 - Sujeitos

Participaram no presente estudo alunos do 7º ano de escolaridade, constituídos em quatro turmas, no âmbito da disciplina de Religião de uma escola privada de Lisboa. A turma A, num total de 26 alunos, será tomada como grupo de controlo e a turma C, também com 26 alunos, constituiu o grupo experimental.

De referir que, inicialmente, estava prevista a participação de quatro turmas e não de duas: no entanto, devido aos constrangimentos da escola em questão, só foi possível desenvolver o trabalho com duas turmas. Assim, os grupos, que inicialmente rondavam os 50 participantes, acabaram por envolver 26 participantes cada um.

## 2.3 - Procedimentos

| GRUPO EXPERIMENTAL |   |   |
|--------------------|---|---|
| SESSÕES            | ATIVIDADES  | OBJECTIVOS  |
| 0                  | Teste diagnóstico.  | Medir o nível de conhecimento prévio.   |
| 1                  | Leitura da história <i>João e as maçãs</i> (ver anexo 2).<br>Determinação de posições dos alunos.<br>Discussão e registo de argumentos por grupos de posições.<br>Intervenção <i>peer-expert</i> (professor). | Gerar razões.<br>Criar bons argumentos.<br>Interpretar os argumentos dos outros.<br>Preparar contra-argumentos.         |
| 2                  | Introdução ao diálogo a pares.<br>Diálogo e registo a pares (+/- 20 minutos).<br>Intervenção <i>peer-expert</i> (professor).  | Discutir razões.<br>Avançar argumentos e contra-argumentos.<br>Avaliar os argumentos.                                   |
| 3                  | Discussão entre alunos e <i>peer-expert</i> ;<br>Registo de conclusões.   | Avaliar refutações de argumentos.<br>Desenvolver os argumentos dos alunos.<br>Aprofundar a complexidade dos argumentos. |
| 4                  | Teste Final.  | Medir o nível de conhecimento pós-tumo.   |

**Tabela 1 - Procedimento para o grupo experimental**

As quatro sessões consistiram numa adaptação, como já se referiu, do programa *Argue With Me*. Como se pode retirar do quadro acima, logo após o Teste Diagnóstico (ver anexo 1), foi lido o texto *João e as maçãs*, escrito por nós. O objectivo principal consistia em confrontar

os sujeitos com uma situação em que estivesse em causa o sétimo mandamento num contexto próximo da experiência concreta dos alunos.

Ainda na mesma sessão, foi pedido aos alunos que tomassem posição sobre a atitude do João. Uma vez divididos em dois grupos por posições (O João fez bem/O João fez mal), foram convidados a escrever individualmente as razões que sustentavam a tese que queriam defender. A sessão 1 terminou com uma intervenção do *expert* – o professor – para sintetizar e esquematizar os passos dados ao longo da sessão.

Na sessão 2, os sujeitos retomaram as razões individuais, e confrontaram-nas com um colega do mesmo grupo de posição: depois de entregar ao colega da esquerda a razão apresentada, cada aluno devia sintetizar numa frase o argumento apresentado pelo colega. O autor original procedia, depois, à aprovação da fórmula sintética escrita pelo colega do lado esquerdo. Ainda na mesma sessão, os grandes grupos escolhiam, de entre os argumentos apresentados por cada membro, um *Top Cinco*, procurando encontrar as cinco razões mais persuasivas da posição comum. Também nesta sessão, o professor procedeu a uma conclusão final, apresentando publicamente o *Top Cinco* de cada um dos grandes grupos.

Finalmente, na sessão 3, os dois grupos dialogaram entre si, em pequenos grupos (pares de posições opostas), exercitando o raciocínio argumentativo que tinham projectado com os colegas do seu grupo original. Após as pequenas conversas, retomaram os grupos originais, apresentando oralmente argumentos e contra-argumentos que já tinham sido concebidos, melhorados e experimentados. O professor terminou a actividade com uma valorização das melhores razões apresentadas, corrigindo os erros e as falácias encontradas em alguns argumentos e fazendo uma breve explicitação teórica do nexo entre as razões apresentadas pelos próprios alunos com a fundamentação doutrinal do sétimo mandamento.

Na semana seguinte, foi aplicado o Teste Final (ver anexo 3).

| GRUPO DE CONTROLO  |   |
|--|---|
| ACTIVIDADES  | OBJECTIVOS  |
| Teste diagnóstico.   | Medir o nível de conhecimento prévio.   |
| Explicação do sétimo mandamento: não roubar.   | Enquadrar a doutrina cristã sobre os Dez Mandamentos.<br>Especificar os princípios relacionados com o sétimo mandamento.  |
| Diálogo com os alunos sobre casos em que esteja em causa o sétimo mandamento.<br>Exemplificações práticas sobre a propriedade privada e a destinação universal dos bens. | Favorecer o raciocínio sobre a proibição de roubar.<br>Sublinhar a pertinência prática e axiológica do sétimo mandamento. |
| Teste Final.   | Medir o nível de conhecimento pós-tumo.   |

**Tabela 2 – Procedimento para o grupo de controlo**

Após a aplicação do Teste Diagnóstico (ver anexo 1), foram dadas duas aulas sobre o tema dos Dez Mandamentos, com especial enfoque no sétimo mandamento: não roubar. Em diálogo com os alunos, foi feita uma exposição teórica sobre a proibição do furto, através do enquadramento dos princípios da propriedade privada e da destinação universal dos bens enunciados no Catecismo da Igreja Católica (§2052-§2082). Teve especial atenção a dimensão dialógica, na medida em que foram dados vários exemplos práticos (i.e. o caso de *O João e as maçãs*, ver anexo 2, entre outros) e os alunos fizeram várias perguntas sobre o tema.

Foi aplicado o Teste Final no mesmo dia marcado para o grupo experimental.

## **2.4 - Limitações**

Antecipamos, desde logo, três limitações e uma ressalva inerentes ao estudo que apresentamos.

Em primeiro lugar, o facto de a amostra utilizada ser reduzida e de conveniência afecta eventuais generalizações que se queiram fazer sobre os resultados. Segundo Almeida & Freire (2008, p. 127), «os problemas (...) colocam-se sobretudo quando se pretende daí [dos grupos de conveniência] extrapolar ou generalizar consequências para a população».

Depois, é importante referir também a natureza subjectiva dos conteúdos dos Testes aplicados, mas sobretudo o facto de terem sido feitas adaptações de escalas de medida da

complexidade da argumentação dos sujeitos. Estas adaptações prendem-se com o nível intelectual dos alunos, que não permitiria o uso da escala original (ver *infra*. III. Análise e discussão dos resultados).

Finalmente, outra das limitações que não podemos deixar de indicar é a natureza interpretativa das classificações atribuídas aos argumentos, quer em termos qualitativos, quer em termos quantitativos. A categorização das classificações consideradas no estudo decorre da interpretação que fizemos das respostas dadas pelos sujeitos. Esta é, necessariamente, discutível.

### **III. Análise e discussão dos resultados**

A análise dos resultados que obtivemos será feita em três passos.

Em primeiro lugar, deter-nos-emos nos aspectos relativos à avaliação dos argumentos apresentados pelos alunos, classificados por nós quanto ao nível de complexidade que apresentaram em situação de Pré-Teste e Pós-Teste.

O segundo passo consiste na análise das respostas de cada grupo, comparando a qualidade das respostas dadas, em Pré-Teste e Pós-Teste, segundo categorias de esquemas argumentativos que explicaremos mais à frente, retirando daí alguns pontos de reflexão para as conclusões.

Por último, analisaremos e discutiremos os resultados obtidos pelos sujeitos (alunos) nas classificações dos testes, na perspectiva do conhecimento adquirido sobre os conteúdos leccionados.

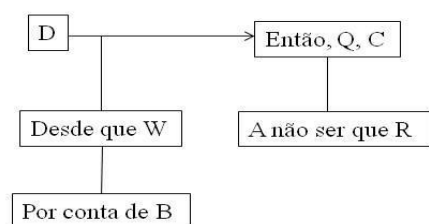
### 3.1 - Complexidade e nível dos argumentos usados.

Optámos por proceder à classificação dos argumentos usados pelos alunos numa escala de 0 a 3, que adaptámos de Erduran et al, citados por Clark et al (2007, p. 348) para favorecer a adequação ao desenvolvimento intelectual da faixa etária dos sujeitos.

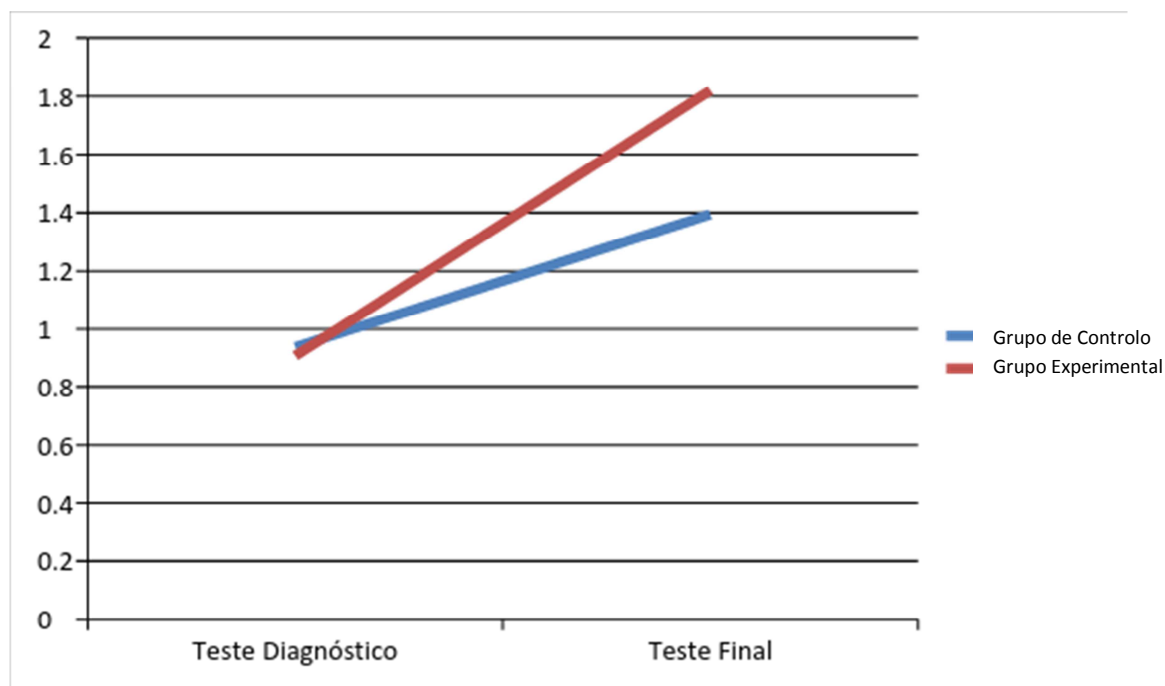
Os Testes (Diagnóstico e Final) apresentavam duas questões cuja resposta implicava a enunciação de razões e justificações. Procedemos à classificação destas mesmas respostas segundo a escala referida, em referência ao modelo de Toulmin:

| NÍVEL DOS ARGUMENTOS  |   |
|---|---|
| Apresenta Dado (D), Justificação (W), Conhecimento Básico (B) e Conclusão (C) | 3 |
| Apresenta Dado (D) , Justificação (J) e Conclusão (C)                         | 2 |
| Apresenta Dado (D) e Conclusão (C)  | 1 |
| Não apresenta argumento   | 0 |

**Tabela 3 - Escala de complexidade de argumentos**



Recordamos, a este ponto, que no grupo experimental, os conteúdos foram leccionados através do programa *AWM*, enquanto que no grupo de controlo usámos uma abordagem enunciativa e exemplificativa.



**Gráfico 1 - Médias do nível de argumentação por grupo**

No gráfico acima, que regista a média dos resultados dos alunos quanto à qualidade dos argumentos usados segundo a escala *supra* referida, verifica-se um incremento significativo da complexidade argumentativa no grupo experimental.

É de sublinhar que o grupo de controlo, embora não tenha sido submetido ao programa *AWM*, apresenta uma subida quanto à complexidade dos argumentos. Consideramos que esta subida nos revela um aspecto merecedor de atenção: a interação dialógica em sala de aula, como método *de ensinar*, através de perguntas e casos de estudo, desenvolve e aprofunda o nível de argumentação dos alunos.

Parece-nos, ainda, importante notar que o grupo experimental, em média, quase alcança um patamar intermédio de qualidade argumentativa – nível 2.

### 3.2 - Qualidade dos argumentos usados por grupo.

Para analisar a complexidade dos argumentos utilizados, escolhemos de entre a classificação dos esquemas argumentativos de Douglas Walton (Walton, 2006, pp. 84-132), bem como esquemas de Apelo a Valores e Regras. De entre elas, tomamos como mais fracas em termos de qualidade argumentativa as categorias que recorrem a valores (Val), regras (Reg) e o esquema argumentativo por consequências (Cons), e como mais fortes os esquemas argumentativos em posição de saber (ePS), prática popular (PP) e opinião de especialista (OE).

Entre o Pré-Teste e o Pós-Teste, existirá «subida» sempre que os argumentos usados se alterem de uma categoria mais fraca para uma mais forte; existirá «manutenção» sempre que a qualidade da categoria se mantenha; existirá «descida» sempre que de uma categoria mais forte, os argumentos usados passem a pertencer a uma categoria mais fraca.

#### GRUPO DE CONTROLO

A análise dos esquemas argumentativos usados pelos sujeitos do grupo de controlo deixa transparecer uma constância na qualidade de argumentação: entre o Pré-Teste e o Pós-Teste, sem aplicação do programa AWM, 54,17% dos sujeitos mantém o tipo de esquema argumentativo utilizado, o que denota que não existe evolução positiva a assinalar na apresentação e elaboração argumentativa.

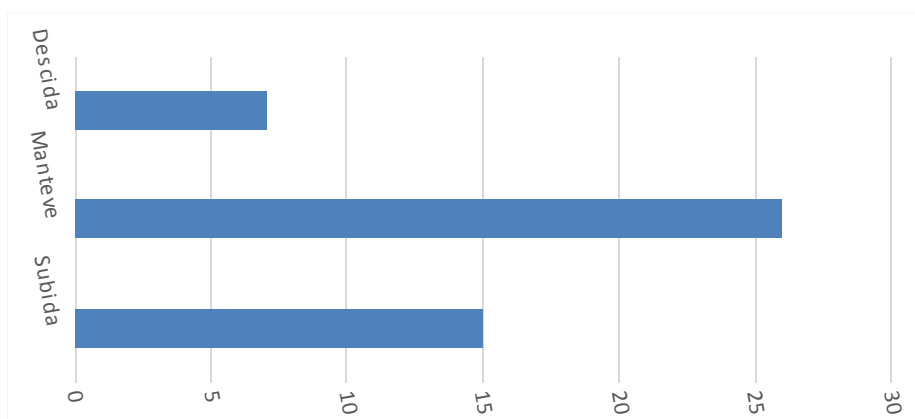
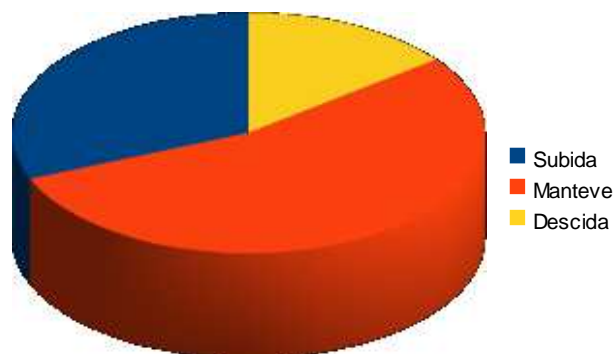


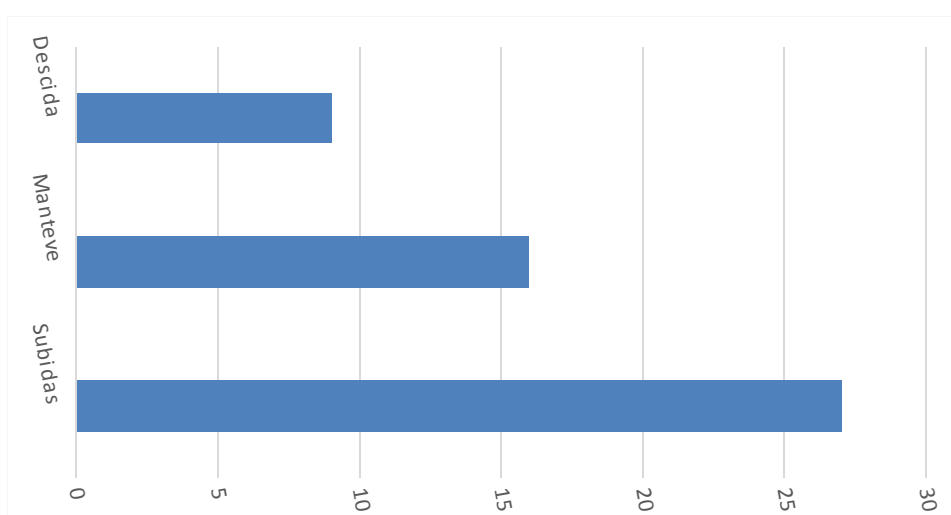
Gráfico 2 - Evolução da qualidade da argumentação no grupo de controlo



**Gráfico 3 - Visão global da evolução no grupo de controlo**

### **GRUPO EXPERIMENTAL**

Da análise da evolução dos esquemas argumentativos usados pelo grupo experimental, parece resultar que existe uma clara melhoria na qualidade da argumentação a que os sujeitos recorrem para justificar as respostas apresentadas. Em 52 duas respostas dadas, 27 resultam em «subida» de uma categoria de esquema argumentativo para outra mais forte, o que representa uma melhoria significativa da qualidade de 51,9% das respostas totais.



**Gráfico 4 - Evolução da qualidade da argumentação no grupo experimental**



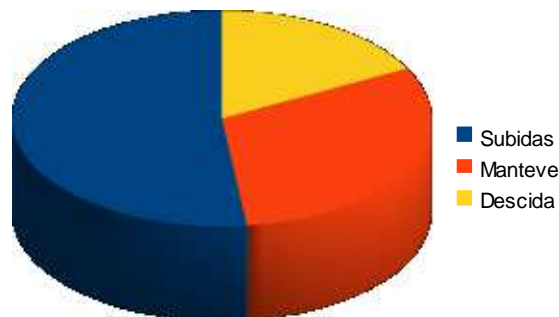
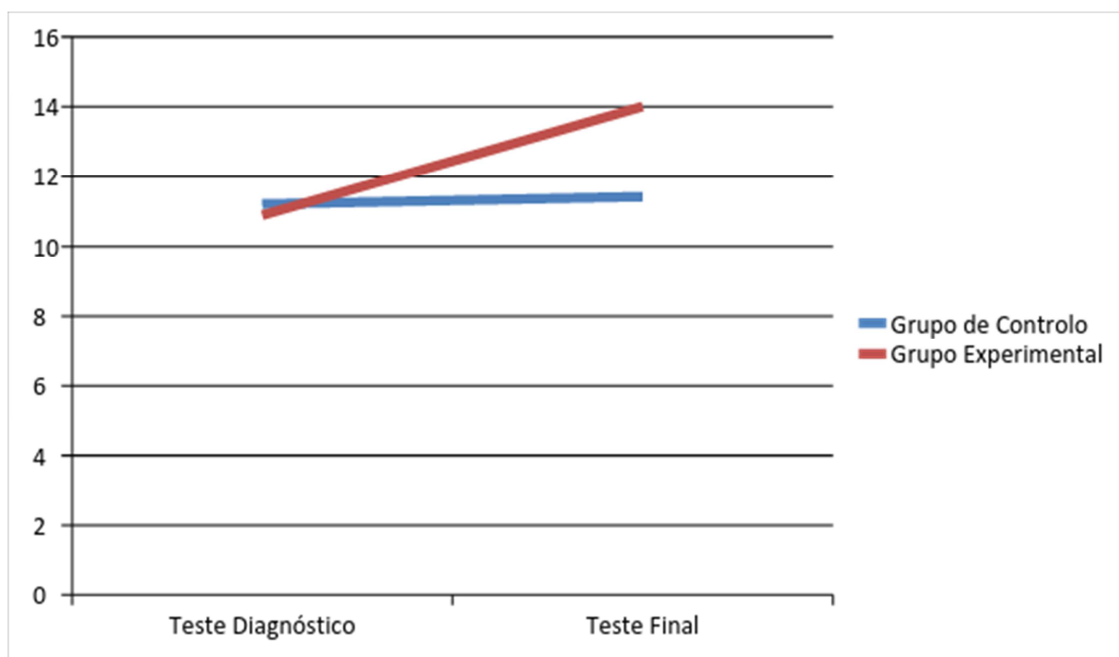


Gráfico 5 - Visão global da evolução no grupo experimental

### 3.3 - Classificação nos Testes

A nosso ver, este é o ponto mais relevante da análise que fazemos aos resultados obtidos.

A qualidade e complexidade dos argumentos a que os sujeitos recorrem são indicadores que manifestam uma evolução positiva, negativa ou uma constância no pensamento crítico dos alunos sobre a matéria. Dissemos a propósito do enquadramento teórico que «não concebemos o processo de ensino-aprendizagem *apesar* das matérias, mas *através* delas» (*supra*, p. 14). Neste sentido, a reflexão sobre o gráfico abaixo é prioritária na presente investigação.



**Gráfico 6 - Evolução das médias de classificação nos testes**

Recordamos que o Pré-Teste e o Pós-Teste (respectivamente, Diagnóstico e Final) versavam sobre partes da matéria leccionada em ambos os grupos, tinham a mesma estrutura e foram corrigidos com os mesmos critérios (ver anexos 1 e 3).

O grupo de controlo manteve a média dos resultados em ambos os testes, verificando-se novamente uma constância, agora no nível de conhecimentos adquiridos. Uma vez leccionada a matéria e feito o teste, a média de classificações do grupo ronda os 11 valores.

Já no grupo experimental, assistimos a uma evolução positiva muito significativa. Se, em situação de Pré-Teste, a média das classificações do grupo estava até ligeiramente inferior ao do grupo de controlo, as classificações obtidas no Pós-Teste colocam-se, em média, na ordem dos 14 valores. Consideramos que esta subida se deve à aplicação do programa *AWM*, na medida em que a metodologia aí proposta permite uma apropriação mais sólida dos conteúdos, facto que se veio a verificar exactamente no Teste Final.

#### IV. Síntese geral

Em suma, a análise e discussão dos dados foi feita segundo três critérios que nos conduziram a três questões finais que permitem iluminar alguns caminhos a percorrer quanto à pergunta que enunciámos inicialmente: **Em que medida a influência de uma interacção comunicativa de tipo argumentativo pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Religião?**

Desde logo, tomando como referência o modelo de Toulmin quanto à complexidade de um argumento, que nos permitiu analisar o raciocínio dos alunos antes e depois da aplicação do programa *AWM*, emerge a pertinência de uma interacção de tipo argumentativo, dado que os sujeitos do grupo experimental apresentam uma evolução positiva considerável, chegando, em média, ao nível 2 de complexidade dos argumentos usados numa escala de 0 a 3. Refira-se, ainda, o facto de o grupo de controlo apresentar uma pequena melhoria nos argumentos usados.

De seguida, retiramos, quanto à qualidade dos argumentos apresentados pelos sujeitos de cada grupo, duas ideias fundamentais. Em primeiro lugar, o facto de o grupo de controlo se manter constante, em 54,17% das respostas dadas, traduz um aspecto importante do presente trabalho: a não utilização de uma comunicação argumentativa mantém os alunos, quanto ao pensamento crítico e raciocínio argumentativo, no mesmo estágio de desenvolvimento, sem propriamente prejudicar os sujeitos. O segundo aspecto completa esta primeira ideia na medida em que o facto de 51,9% dos sujeitos do grupo experimental revelar subidas na qualidade da argumentação depois do programa *AWM* apenas nos traduz as potencialidades deste tipo de comunicação no âmbito pedagógico e didáctico.

Finalmente, o ponto mais relevante da nossa análise prende-se com as classificações obtidas pelos alunos nos Testes Diagnóstico e Final. Se a escola é um lugar de aprendizagem, o

nível das aprendizagens conseguidas orientará a eficiência das metodologias praticadas com clareza.

Em síntese, os alunos do grupo de controlo mantiveram sem oscilações a média das classificações nos testes em duas matérias ensinadas com a mesma metodologia, o que – aliás – podemos considerar normal e até expectável: são os mesmos sujeitos, a estrutura dos testes era semelhante e o nível de profundidade da matéria era o mesmo. A sucessão de matérias diferentes, em regra, não altera o nível de apropriação dos conhecimentos leccionados.

Pelo contrário, os mesmos sujeitos, perante testes com a mesma estrutura e grau de dificuldade, registam uma melhoria nas classificações na ordem dos 3 valores numa escala de 1 a 20. Parece-nos, pois, poder concluir que o facto de os sujeitos terem sido solicitados em termos de raciocínio e de pensamento crítico, segundo uma abordagem argumentativa, está na origem desta subida substancial da *performance* dos sujeitos quanto aos conhecimentos adquiridos nas aulas de Religião.

# CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Começamos por fazer uma ressalva quanto ao título do presente trabalho de projecto: não é indiferente que a disciplina que leccionamos tenha o nome de Religião no singular e sem especificação (católica, cristã, ou outra). A disciplina de Religião na escola onde se desenvolveu o presente projecto tem como objectivo o estudo dos fenómenos da ligação entre os homens e Deus ao longo da história dos homens, isto é, como factos históricos, culturais, filosóficos e – claro – religiosos. Assim se entende também a primeira conclusão a que chegamos com o nosso estudo. A matéria leccionada – os Dez Mandamentos – pode ser aparentemente considerada apenas um conjunto de regras. Pelo contrário, o apelo ao raciocínio dos alunos sobre normas conhecidas e implicitamente aceites, trouxe vantagens na compreensão da amplitude e da razoabilidade da formulação. O uso de uma abordagem argumentativa na aprendizagem de um conteúdo que poderia ser classificado como “indiscutível” (não roubar), permite que os alunos saibam dar as razões, de forma estruturada e consistente; podem, pois, estar mais conscientes de si próprios e do mundo que os rodeia, além de lhes conferir instrumentos de raciocínio que poderão usar em quaisquer outras situações.

Parece-nos poder concluir que uma abordagem de tipo argumentativo traz os benefícios que procurámos ilustrar; no entanto, não se pretende com o presente trabalho generalizar o uso de estratégias como as que propusemos no programa *Argue With Me*. Seria um pouco ingénuo querer considerar que todas as matérias poderiam ser leccionadas segundo as metodologias apresentadas, no enquadramento actual da escola portuguesa.

Além dos constrangimentos estruturais da própria escola, que dificilmente conseguiria implementar um currículo transversal baseado nestas metodologias, consideramos também, em jeito de conclusão, que outras operações – como a demonstração, a descrição ou a enunciação – são igualmente necessárias a uma formação global do indivíduo.

Ainda assim, a conclusão, em resposta à nossa questão de partida, prende-se com a mais-valia que uma abordagem de tipo argumentativa (que considere ideias prévias e favoreça o uso de argumentos consistentes e fortes como justificação dos temas estudados) representa para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo, na acepção com que David Ausebel usa o termo: os alunos do grupo experimental aprenderam a matéria de forma mais

significativa na medida em que «se agreg[ou] ao património de conceitos e princípios teóricos que o aluno já possui» (cfr. *Supra* p. 11).

As recomendações que decorrem da nossa investigação são fundamentalmente duas:

- 1) A consideração das ideias prévias e do património intelectual anterior dos alunos deve ser prioritária na ponderação das melhores estratégias com vista a alcançar níveis mais elevados de apropriação de conteúdos a leccionar. Para isso, o professor deverá superar a visão tradicional do aluno como receptor de informação, passando a entendê-lo como agente interno do processo de ensino-aprendizagem, através da optimização das suas experiências e dos seus conhecimentos.
- 2) O uso de estratégias argumentativas como instrumentos dos professores seria um aspecto vantajoso para que as aprendizagens produzam efeitos reais na esfera de conhecimentos dos alunos. A formação inicial e contínua dos professores é o âmbito primordial de introdução destas preocupações pedagógicas e didácticas.

## BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. S., Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Chiosso, G. (2003). *Teorie dell'Educazione e della Formazione*. Città di Castello: Mondadori Università.
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Grassi, O. (2007). Un'Ipotesi da Verificare. *Quaderni di Sussidiarietà* (2). Fondazione per la Sussidiarietà. Recuperado em <http://www.sussidiarieta.net/files/allegatiquaderni/QS2.pdf>.
- Jungmann s.j., J. A. (1939). *Christus als Mittelpunkt Religiöser Erziehung*, Friburgo: I. B.
- Kretzmann, N., Kenny, A., Pinborg, J. (1982), *The Cambridge History of Later Medieval Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, D., Hemberger, L., Khait, V. (2014), *Argue With Me. Argument as a Path to Developing Students' Thinking and Writing*. New York: Wessex.
- Macagno, F., Konstantinidou, A. (2012). What Students' Arguments Can Tell Us: Using Argumentation Schemes in Science Education. *Argumentation*. 19, 4.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Plátano: Lisboa.



Mazzeo, R. (2005). *L'Organizzazione Efficace dell'Apprendimento. Personalizzazione e Metodo di Studio*. Trento: Edizioni Erickson.

Rigotti, E. (1995). Verità e Persuasione. *Il nuovo areopago* 14 (1): 3-14.

Rigotti, E., a cargo de Mazzeo, R. (2009), *Conoscenza e Significato. Per Una Didattica Responsabile*. Milão: Mondadori Education S.p.A.

Van Eemeren, F., & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation. The pragma-dialectical approach* (pp. 1–9). Cambridge: Cambridge University Press.

Walton, D. (2006). *Fundamentals of Critical Argumentation*. New York: Cambridge University Press.

# ANEXOS

ANEXO 1

**TESTE DE RELIGIÃO**  
**7º Ano**

Nome \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

1. Lê o texto com atenção. Responde às perguntas de forma clara e sucinta.

*Deus pronunciou todas estas palavras, dizendo: «Eu sou o SENHOR, teu Deus, que te fiz sair da terra do Egito, da casa da servidão.*

*Não haverá para ti outros deuses na minha presença.*

*(...) Eu, o SENHOR, teu Deus, sou um Deus zeloso, que castigo o pecado dos pais nos filhos até à terceira e à quarta geração, para aqueles que me odeiam, mas que trato com bondade até à milésima geração aqueles que amam e guardam os meus mandamentos.*

*Não usarás o nome do SENHOR, teu Deus, em vão, porque o SENHOR não deixa impune aquele que usa o seu nome em vão.*

*Recorda-te do dia de sábado, para o santificar. Trabalharás durante seis dias e farás todo o teu trabalho. Mas o sétimo dia é o sábado consagrado ao SENHOR, teu Deus.(...) Porque em seis dias o SENHOR fez os céus e a terra, o mar e tudo o que está neles, mas descansou no sétimo dia. Por isso, o SENHOR abençoou o dia de sábado e santificou-o.*

*Honra o teu pai e a tua mãe, para que se prolonguem os teus dias sobre a terra que o SENHOR, teu Deus, te dá.*

*Não matarás.*

*Não cometerás adultério.*

*Não roubarás.*

*Não responderás contra o teu próximo como testemunha mentirosa.*

*Não desejarás a casa do teu próximo. Não desejarás a mulher do teu próximo, o seu servo, a sua serva, o seu boi, o seu burro, e tudo o que é do teu próximo.»*

Ex 20, 1-17

1.1. Com quem estava Deus a falar? \_\_\_\_\_

1.2. Por que razão Deus diz que a “terra do Egito” é uma “casa da servidão”?

---

---

---

---

2. Deus diz que o sétimo dia é consagrado ao Senhor **porque** também Deus descansou ao sétimo dia, depois de criar o mundo e o que nele existe em seis dias.

Procura descobrir tu **as razões que justificam** os seguintes mandamentos:

a) Não matarás.

---

---

---

---

---

---

b) Não responderás contra o teu próximo como testemunha mentirosa.

---

---

---

---

---

---

Boa sorte!

## CRITÉRIOS CORRECÇÃO DO TESTE DIAGNÓSTICO

1.1.

| RESPOSTA                        | Moisés    |
|---------------------------------|-----------|
| Identifica a resposta certa     | 3 valores |
| Não identifica a resposta certa | 0 valores |

1.2

| RESPOSTA  | Deus refere-se a Egipto como “terra de servidão” porque o povo de Israel tinha vivido naquela terra como escravo. |
|---|---|
| Identifica a resposta certa                                     | 5 valores   |
| Refere a escravidão sem identificar a permanência no Egipto     | 3 valores   |
| Refere a permanência no Egipto sem identificar o povo de Israel | 1,5 valores   |

2 a)

| <b>RESPOSTA</b>   | <b>“Não matarás” porque a vida humana é sagrada e inviolável. Deus chama os homens à vida e só Ele a pode retirar.</b> |
|---|--|
| Identifica o carácter sagrado e inviolável da vida humana e associa-o à acção criadora de Deus. Relaciona a vida humana com a relação especial com o Criador. | <b>6 valores</b>   |
| Refere a sacralidade ou a inviolabilidade da vida humana associada à acção criadora de Deus.  | 4 valores  |
| Refere a iniciativa de Deus na origem da vida humana sem associar à sacralidade nem à inviolabilidade.  | 2 valores  |

2 b)

| <b>RESPOSTA</b>   | <b>Não responderás contra o teu próximo como testemunha mentirosa porque o homem é chamado a viver na verdade: na relação com Deus, consigo próprio e com o próximo.</b> |
|---|--|
| Identifica a tendência do homem para a verdade, relacionando-a com a vocação à santidade na relação com Deus e com o próximo. | <b>6 valores</b>   |
| Identifica a verdade como tensão ideal na vida e nas relações.  | 4 valores  |
| Refere algum aspecto da “vida na verdade”.  | 2 valores  |

## ANEXO 2

### **João e as maçãs.**

O João era um bom homem. Era casado com a Marta e tinham quatro filhos: o António, com cinco anos, as gémeas Inês e Rita, de três anos e o pequeno Pedro, com apenas alguns meses.

A Marta e o João conheceram-se na universidade, onde ambos estudaram Gestão. Terminaram os cursos e casaram. O João começou logo a trabalhar numa empresa importante e a Marta ajudava os pais no pequeno negócio da família.

A vida corria bem; eram uma família alegre, começaram a nascer os filhos e a Marta foi ficando mais em casa, para se poder ocupar da educação dos filhos, dos assuntos domésticos e tudo o que uma mãe tem de fazer em casa! Tratava de tudo, sobretudo das compras, das roupas e das limpezas. A Marta comprava sempre fruta succulenta, especialmente maçãs, que eram a fruta preferida do António e das gémeas. Aquelas maçãs bem vermelhinhas e gordinhas...!

O João demonstrara ser um excelente profissional e, por isso, ao longo dos anos foi sendo promovido e valorizado pelos donos da empresa que lhe davam cargos com cada vez maior responsabilidade.

A certa altura, a empresa onde o João trabalhava teve muitos problemas, tal como muitas outras empresas em Portugal, e não conseguia pagar os ordenados a todos os funcionários a tempo. A família do João começou a ter problemas financeiros mas, desde logo, a Marta procurou trabalho e foi sempre ajudando como podia. O António deixou de poder ir à natação e as gémeas à ginástica. As fraldas do Pedro eram as mais baratas, claro. As maçãs já não podiam ser tão succulentas, mas havia sempre uma maçã para cada um ao jantar, ainda que fosse uma maçã pequenina...

Os avós procuraram sempre ajudar, na medida das suas possibilidades, mas a vida tornava-se cada vez mais dura. Eram, ainda assim, uma família muito feliz porque gostavam muito uns dos outros e eram muito amigos. Claro, como todas as famílias, tinham os seus “arrufos”, mas aprenderam muito com estas dificuldades: aprenderam a partilhar, a dar valor a coisas em que nem reparavam antes. Deixaram de ir passar fins-de-semana ao Algarve mas começaram a descobrir a Costa da Caparica; já não iam almoçar ao McDonald’s ao sábado mas a Marta inventou uns hamburguers no pão (com carne em promoção!) que faziam as delícias de toda a família! Em casa da Marta e do João, já não havia dinheiro para maçãs. Nem das pequeninas.

Certo dia, os chefes do João comunicaram-lhe que a empresa ia fechar e ele ficaria sem emprego. O João ficou muito preocupado porque tinha muitas despesas; também tinha algumas poupanças, mas eram cada vez mais reduzidas.

O João juntou-se à Marta na procura de trabalho mas era mesmo difícil encontrar um emprego: tinham muitas qualificações, já não eram jovens... A busca foi sempre incansável: todos os dias o João acordava e tinha pelo menos três entrevistas em empresas. A resposta era quase sempre a mesma: se surgir uma oportunidade, entramos em contacto consigo...

Certo dia, ao voltar para casa, muito desanimado com a décima quinta entrevista desse mês, o João reparou que estava um camião a fazer descargas para o supermercado do bairro. Quando o João estava mesmo a passar ali ao pé, viu que o senhor estava a descarregar caixotes e caixotes de maçãs, suculentas, como aquelas que havia antigamente em casa. Daquelas que os filhos tanto gostavam.

De repente, o João viu que ninguém estava a olhar, pegou num dos muitos caixotes que ali estavam, cheios de maçãs vermelhas, e tirou-o. Foi a correr até casa e deu as maçãs ao António, à Inês e à Rita, à Marta e até ao Pedrinho, que já podia comer fruta!



**TESTE DE RELIGIÃO**  
**7º ANO**

Data \_\_\_\_\_

3 valores 1. Escreve o sétimo mandamento. \_\_\_\_\_

8 valores 2. Quais são as razões que justificam esta proibição?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

6 valores 3. O sétimo mandamento faz sentido apenas para os católicos? Porquê?

---

---

---

---

---

---

---

---

3 valores 4. Dá um exemplo concreto de uma situação em que esteja em causa o sétimo mandamento.

---

---

---

---

---

---

---

Boa sorte!

## CRITÉRIOS CORRECÇÃO DO TESTE FINAL

1.

| RESPOSTA                    | Não roubarás |
|-----------------------------|--------------|
| Identifica a resposta certa | 3 valores    |

2.

| RESPOSTA   | A proibição de roubar justifica-se com dois aspectos: por um lado, Deus criou o homem para cuidar da terra, dominá-la e gozar dos seus frutos. A apropriação dos bens é legítima para garantir a dignidade dos homens, no respeito pela solidariedade natural entre os homens. Por outro lado, existem coisas comuns, que têm um destino universal. |
|--|---|
| Identifica, explica e tira consequências do princípio da propriedade privada e da destinação universal dos bens. | 8 valores   |
| Identifica e faz nexos entre a propriedade privada e o destino universal dos bens.                               | 6 valores   |
| Refere e explica a propriedade privada ou o destino universal dos bens.  | 3 valores   |
| Refere um dos dois aspectos.   | 1,5 valores   |

3.

|  |   |
|--|---|
| <b>RESPOSTA</b>  | <b>O sétimo mandamento corresponde a uma regra de conduta comum a todos os homens de boa vontade; embora as dimensões de desejo de identificação com Deus e de cumprimento moral sejam preceitos que interessam os católicos, qualquer homem pode reconhecer no sétimo mandamento uma indicação cujo incumprimento o coloca em colisão com a dignidade dos outros homens.</b> |
| Identifica a pertinência e adequação do sétimo mandamento para a vida e a relação entre todos os homens de boa vontade e relaciona a lei natural com a dignidade dos homens. | <b>6 valores</b>  |
| Identifica a universalidade do sétimo mandamento e relaciona-a com a dignidade dos seres humanos.  | 2 valores   |
| Refere a universalidade do sétimo mandamento.  | 1 valor   |

4

|   |                  |
|---|------------------|
| <b>RESPOSTA</b>   | <b>...</b>       |
| Descreve um exemplo concreto em que esteja em causa o sétimo mandamento, identifica o problema e apresenta as suas conclusões sobre a propriedade privada e/ou a destinação universal dos bens. | <b>3 valores</b> |
| Identifica um caso de colisão entre a propriedade privada e o sétimo mandamento.  | 2 valores        |
| Refere um aspecto do sétimo mandamento..  | 1 valor          |

